

SABERES POPULARES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: REFLEXÕES SOBRE A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

POPULAR KNOWLEDGE AND HERITAGE EDUCATION: REFLECTIONS ON THE DECOLONIZATION OF SCHOOL CURRICULUMS

SABERES POPULARES Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: REFLEXIONES SOBRE LA DESCOLONIZACIÓN DE LOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Saionara S. Andrade dos Passos

Doutoranda em Sociologia, pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Mestra em História, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Mestra em Cultura e Identidade, pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Especialista em Gestão de Projetos Sociais, e Política e Sociedade, pela Faculdade Dom Bosco. Bacharel em Direito, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Licenciada em História pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. narinha_sr@hotmail.com.

Maria do Carmo Amaral

Professora Orientadora no Centro Universitário Internacional UNINTER.

RESUMO

A estratégia de descolonização dos currículos é parte de um movimento de ruptura paradigmática, cujos esforços empreendidos se destinam, sobretudo, à construção de um novo projeto político-educacional, destinado a incorporar e valorizar culturas, visões de mundo e povos historicamente marginalizados. Para tanto, defende-se a necessidade de que sejam produzidos novos materiais didáticos, orientados por uma sensibilidade não eurocêntrica, apta a recepcionar novos “textos” e textualidades, capazes de impulsionar discussões, promover a escrita de um novo conhecimento e, por conseguinte, reescrever as páginas da história. Por esta razão, este trabalho busca oferecer uma reflexão acerca de temáticas que possam promover essa sensibilização descolonial e potencializar a natureza emancipatória do currículo escolar, acionando-o como ferramenta criativa para a adoção de práticas de respeito, valorização da diversidade cultural e desnaturalização de representações negativas e historicamente instituídas, por exemplo, sobre os negros, as mulheres e os nordestinos.

Palavras-chave: Educação. Currículo escolar. Descolonização. Cultura.

ABSTRACT

The strategy of decolonizing school curriculums is part of a paradigmatic rupture movement, whose efforts are aimed, above all, at building a new political-educational project, designed to incorporate and value historically marginalized cultures, worldviews and peoples. To this end, this article defends the production of new teaching materials, guided by a non-Eurocentric sensibility, capable of receiving new “texts” and textualities, capable of stimulating discussions, promoting the writing of new knowledge and, therefore, rewriting the pages of history. For this reason, this paper seeks to offer a reflection on themes that can promote this decolonial sensitization and enhance the emancipatory nature of the school curriculum, activating it as a creative tool for the adoption of respectful practices, appreciation of cultural diversity and denaturalization of the negative and historically imposed representations, for example, of blacks, women, and Northeastern Brazilians.

Keywords: Education. School curriculum. Decolonization. Culture.

RESUMEN

La estrategia de descolonización de los currículos es parte de un movimiento de ruptura paradigmática, cuyos esfuerzos se destinan, sobre todo, a la construcción de un nuevo proyecto político-educacional, destinado a incorporar y valorar culturas, visiones del mundo y pueblos históricamente marginados. Para ello, se defiende la necesidad de que se produzcan nuevos materiales didácticos, orientados por una sensibilidad no-eurocéntrica, apta para recibir nuevos textos y textualidades capaces de promover la discusión y la escritura de un nuevo conocimiento y, por consiguiente, de reescribir las páginas de la historia. Por esta razón, este trabajo busca ofrecer una reflexión acerca de temas que puedan promover esa sensibilización descolonial y potenciar la naturaleza emancipadora del currículo escolar, usándolo como herramienta creativa para la adopción de prácticas de respeto, valoración de la diversidad cultural y desnaturalización de representaciones negativas e históricamente construidas, por ejemplo, sobre los negros, las mujeres y los habitantes del noreste brasileño.

Palabras-clave: Educación. Currículo escolar. Descolonización. Cultura.

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste trabalho estão voltadas a considerar a viabilidade de se pensar o currículo sob a perspectiva da descolonização, dos saberes populares e da educação patrimonial.

A escolha desta temática, bem como, da problemática que a anima, se dá em face do reconhecimento de sua natureza emancipatória, destinada à produção de novos paradigmas epistemológicos, capazes de potencializar a natureza transformadora do currículo escolar e mobilizá-lo como ferramenta facilitadora na solução de graves conflitos sociais.

Numa perspectiva descolonial, isso significa dizer que o currículo será utilizado para estimular a convivência pacífica entre sujeitos; uma empreitada político-pedagógica desafiadora, a ser realizada através da promoção de práticas de respeito, tolerância, valorização da diversidade cultural e desnaturalização do imenso rol de representações negativas e subalternizantes, historicamente instituídas, entre outros, sobre o povo negro, as mulheres e os nordestinos.

Esta é uma discussão atual e complexa, travá-la é dar início a “[...] um processo onde os educadores convidam a sociedade a reconhecer e a desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125) apresentando-lhe questões implicadas como afetividade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, e transversalidade, que não podem figurar dissociadas das reflexões sobre educação e emancipação, sob pena de empalidecer o sentido transformador impresso e proposto na teoria descolonial.

Por isso, em meio às reflexões aqui apresentadas, ressalta-se a conexão da temática descolonial com outros estudos, notadamente a educação patrimonial, matéria fundamental nos esforços para valorização da cultura brasileira e fortalecimento da autoestima dos sujeitos locais.

Essa conexão temática legitima a construção de novas epistemologias, não eurocentradas e não euroreferenciadas, dotadas de novos olhares sobre o fazer pedagógico, de modo a atentar para as singularidades que marcam a nossa história, reconhecendo a importância do conhecimento, das memórias e da experiência popular na formação da identidade cultural de nosso país.

Com esta percepção, o trabalho se propôs: discutir a descolonização do currículo escolar através da educação patrimonial e da valorização de saberes populares; refletir sobre a natureza política do currículo escolar e da proposta de descolonizá-lo através da educação patrimonial, da produção de uma ecologia de saberes, sobretudo, no campo da História; investigar os novos paradigmas de produção epistemológica, notadamente a lógica da afetividade.

Para tanto, assumiu feições de pesquisa básica, também conhecida como pesquisa pura ou fundamental, focada no aprimoramento de teorias e conceitos, destinada à compreensão de fenômenos naturais ou de outro tipo; qualitativa, trabalhando com um universo de crenças, símbolos, valores, significados e outros elementos constitutivos das relações sociais, que não podem ser mensurados, analisados ou reduzidos em variáveis quantitativas; e descritiva, buscando observar e descobrir os fenômenos, para então descrevê-los, interpretá-los e classificá-los esclarecendo o que aconteceu (THIOLLENT, 1986).

CURRÍCULO E DESCOLONIZAÇÃO

Primeiramente, começa-se por constatar a grandiosa dimensão do desafio lançado aos educadores/as, confrontados pela tarefa de redefinir os contornos da educação nacional, instados a efetivar um projeto destinado ao enfrentamento e à ocupação de espaços curriculares, tradicionalmente utilizados para a marginalização e a racialização de minorias étnicas e sociais, concorrendo, portanto, para a manutenção de pressões e privações materiais, culturais e intelectuais, destinadas a garantir a maleabilidade e as

ideologias necessárias para a produção de massas docilizadas e alheias à sua própria condição subalternizada.

Não por acaso, fica claro que nas entrelinhas do currículo tradicional, facilmente esvazia-se a ideia de educação em seu sentido lato, como processo em permanente construção, para apreensão de conhecimentos, através da reflexão constante, do pensamento crítico, criativo e da ação transformadora do sujeito. Constitui-se em uma atividade condicionada histórica e socialmente, que não implica qualquer institucionalização ou estabelecimento de espaços formais, que a confundam com a ideia de escolarização, que é um mecanismo, uma forma de transmissão do saber e de capacitação para o exercício das profissões.

A promoção deste mecanismo a projeto educacional universal está indissociavelmente relacionada a um contexto histórico específico: a ascensão política e econômica da burguesia, a necessidade do Estado Liberal de disciplinar os sujeitos para desempenharem funções específicas e necessárias ao seu funcionamento e a estruturação da economia capitalista (BOTO, 2003).

A educação escolar surge ideologicamente comprometida com os interesses que lhe deram forma, lançando-se sobre os sujeitos de modo a fazê-los incorporar, como seus, valores coletivos defendidos pelo Estado e, por esta razão, dispondo-se estrategicamente como espaço de socialização, calcado em ideais iluministas de exaltação da objetividade e da racionalidade como diferenciação entre a civilização e a barbárie.

Em oposição a esse movimento, o processo de sensibilização e descolonização dos currículos demanda a construção de alternativas aos atuais parâmetros de educação escolar, ainda assentados em modelos opressivos, como o modelo panóptico (FOUCAULT, 1997), caracterizado pelas técnicas disciplinares destinadas a fazer com que os indivíduos aceitem o poder de punir e de serem punidos, valorizando o poder disciplinar como principal personagem das relações que compõem o universo escolar e dispondo-o como lugar privilegiado para a constituição dos discursos e das relações estabelecidas em seu interior.

A estratégia de descolonização do currículo propõe a construção de um projeto educacional que incorpore e valorize culturas, povos e visões de mundo historicamente marginalizados, impondo a necessidade de produzir novos materiais didáticos, onde estejam impressos “textos” e textualidades que remetam à crítica, ao questionamento da

realidade, sendo sensíveis à existência da divergência e do “outro”, percebido como alguém que pensa o mundo através de símbolos e referências nascidas em sua própria cultura, em sua experiência cotidiana e que, portanto, interage por meio de um conjunto significativo próprio e muito particular. Pelo olhar descolonial, essa dinâmica deve ser trazida à consciência como fato que meramente atesta a diversidade e a pluralidade da experiência humana, não hierarquizando, nem tão pouco estabelecendo uma relação de mérito ou de valor, que classifique e distinga os homens.

Neste sentido, pensar a educação em seu sentido mais amplo, trabalhar com os princípios da educação patrimonial, ou ainda pensar a produção do conhecimento histórico, em suas dimensões mais específicas, é somar esforços junto a um exercício epistemológico verdadeiramente libertário, uma vez que sua produção não rejeita a subjetividade como elemento do conhecimento e como parte integrante de seus processos constitutivos, entendendo, por isso, a pertinência de valorizar a lógica da afetividade na relação de ensino-aprendizagem, e de trazê-la como vetor de orientação nesse grande empreendimento, que confronta os velhos paradigmas cartesianos e positivistas e busca recontar a nossa história, para além das linhas já traçadas pelos “vencedores”.

Nesta perspectiva:

[...] o conceito de cultura está relacionado ao de diferença e tolerância, pois, na relação com o outro, é preciso compreender que o diferente se torna essencial. Sendo assim, faz-se necessário respeitar a cultura diferente, a fim de o diálogo enriquecedor entre as diversas expressões culturais ser estabelecido. Essa atitude de respeito revela amadurecimento quando se vivenciam as diferenças culturais. No entanto, para isso ocorrer, é importante o desenvolvimento da tolerância no sentido de admitir nos outras maneiras de pensar, de agir e de sentir distintas das nossas (QUIJANO, 2005, p. 97).

Essencialmente, a proposta de descolonização implica na realização de mudanças profundas, constituindo-se, essencialmente, numa verdadeira reformulação de como se pensa a educação no Brasil, desconstruindo a hegemonia das tradicionais visões sobre a ciência, sobre o fazer ciência, buscando refazer os cânones epistemológicos, de modo a fazê-los considerar e abrigar toda a pluralidade cultural, toda a diversidade sexual e étnico-racial, de produtores de conhecimento, e de processos produtivos de conhecimento,

funcionando, então, como parte de uma engrenagem muito maior, e mais complexa, que envolve a descolonização de saberes e a descolonização do poder (QUIJANO, 2005).

O poder colonial é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social (QUIJANO, 2005, p. 76).

É preciso pensar como a escola tem preparado as pessoas para lidar com questões como tolerância, diferença, respeito, cidadania e valores, como tem abordado a problemática da miséria e da desigualdade social, como tem confrontado essas reflexões com a rotina de sala de aula e, sobretudo, como as tem posicionado no texto curricular.

No currículo está impresso o conhecimento legitimado pelo Estado, um conhecimento que poderia ser chamado de conhecimento oficial, refletido o olhar dos grupos dominantes sobre as questões que envolvem a discussão sobre classe, gênero, raça e nação.

O discurso do currículo:

[...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. [...] Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 2009, p. 196).

A educação, o currículo e a pedagogia assumem suas formas em meio a este olhar, imersos numa luta em torno de significados.

Por esta razão:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas, e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1989, p.54).

Esses sentidos orbitam na esfera do poder, definindo, por exemplo, o estabelecimento de locais sociais marginalizados, de hierarquias entre homens e mulheres, entre negros e brancos, ricos e pobres. Frente a este fato, o currículo pode atuar de modo

a deslegitimar esses contrates: interrompendo, subvertendo e desestabilizando os significados e representações envolvidos em dinâmicas de representação, como aquelas que podem ser observadas nas chamadas datas comemorativas.

As datas comemorativas são um dos mecanismos representativos mais visíveis e onipresentes no ambiente escolar, onde tradicionalmente celebra-se o “Dia do Índio”, o “Dia do Negro”, o “Dia da Mulher”, o “Dia do Imigrante”, a “Semana da Pátria” etc. As datas comemorativas ilustram o processo de colonização do currículo, elas empobrecem as reflexões sobre os conflitos sociais, apartando-as do todo, não problematizando as realidades dos sujeitos representados e perpetuando suas representações alienadas, descoladas dos contextos históricos e sociais onde estão inseridas.

Descolonizar o currículo é primeiramente, torná-lo crítico, conectado à realidade (SANTOS, 2010). Essa sensibilidade necessária nasce na relação da escola com o entorno, onde a memória e o patrimônio são tratados como direitos sociais, cuja proteção e valorização envolvem a produção de um sentimento de pertencimento, de valorização de costumes, de saberes e histórias, que incluem a comunidade local como parte de algo maior, que é a identidade cultural.

É importante destacar que:

[...] a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA, 1999, p. 6).

Quando a aproximação do indivíduo ao seu patrimônio cultural se dá pela educação, ocorre um processo maior, que relaciona o sujeito à sociedade, localizando-o politicamente, em uma dinâmica que o aborda de modo positivo, preenchendo sua existência de sentidos históricos, movendo-o numa longa rede de pertencimento, junto a outros atores sociais que, assim como ele, também carregam consigo os valores, as tradições, as memórias e os jeitos de ser e viver do espaço onde vivem.

Neste esforço descolonizador, a Educação Patrimonial surge como um instrumento que introduz a discussão dessas temáticas dentro da escola, como uma metodologia que estimula a conscientização dos sujeitos ao mesmo tempo em que promove a valorização

dos bens culturais a partir das manifestações materiais e imateriais. A Educação Patrimonial é um projeto educacional centrado no patrimônio cultural, como fonte primária de conhecimento, que visa conduzir os sujeitos em um processo de alfabetização cultural, de modo a fazer com que estes possam compreender melhor a cultura em meio à qual estão inseridos, podendo ser aplicada a qualquer expressão que resulte da relação entre as comunidades e seu meio ambiente (GARBINATTO, 2008, p.45)

Segundo Garbinatto (2008, p.102), a educação patrimonial deve:

[...] “ser entendida como instrumento de afirmação da cidadania; Envolver a comunidade, levando-a a apropriar-se e usufruir do patrimônio; Capacitar o indivíduo para a leitura e compreensão do universo sócio-cultural que está inserido; Produzir novos conhecimentos, possibilitando um enriquecimento individual, coletivo e institucional; Tornar acessível instrumentos para leitura crítica dos bens culturais em suas múltiplas manifestações; Fortalecer a identidade cultural; Entender a cultura brasileira como múltipla e plural; Estimular o diálogo com órgãos responsáveis.”

É fundamental trazer as referências identitárias locais para o currículo escolar, para que o espaço escolar possa fortalecer a autoconfiança e os laços de solidariedade comunitária, bem como, para que os sujeitos possam compreender a natureza e a complexidade dos conflitos que produzem as fronteiras periféricas, que para além de funcionarem na produção de perímetros de demarcação geográfica, funcionam na demarcação de hierarquias geopolíticas, na produção de territorialidades e na construção de marcas culturais a serem manipuladas para assegurar a paisagem de “contraste civilizatório” que assegura a distinção social.

[...] cabe à educação patrimonial proceder à escuta e à mediação dos sujeitos sociais portadores de tradições, de saberes e fazeres que, em sua diversidade, constroem atrativos geradores de significação e integradores da identidade e identificação cultural. É sua responsabilidade sensibilizar e conscientizar as comunidades em torno de seus valores e tradições, inserindo tais práticas na vida sustentável, resgatando e preservando o imaginário coletivo e o patrimônio representativo da cultura, no eixo temporal e espacial (FARIA, 2002, p. 62).

Reforçar a potência dos saberes e culturas de um espaço ou comunidade é um esforço indispensável na desconstrução de estigmas, de estereótipos e de toda sorte de narrativas excludentes, historicamente produzidas e arraigadas.

A educação patrimonial constitui prática de ensino e aprendizagem que prioriza as relações socioculturais e utiliza como recurso básico de instrução a evidência material da cultura ou, em outras palavras, seus pontos de referência tangíveis. Favorece o senso de conexão e continuidade com nossa herança histórica e cultural, fornecendo elementos para a compreensão do processo de construção dos valores que norteiam nosso presente, enriquecendo com este conhecimento as perspectivas para o futuro (Cadernos do CEHC. Série Cultura, n.2, 2001).

Descolonizar o currículo é também um esforço para deslegitimar e desconstruir as hierarquias que separam a cultura letrada dos saberes populares, trazendo à tona universo de conhecimentos negados, soterrados, condenados à desimportância ou à condição estigmatizada de mera “superstição” (QUIJANO, 2005).

Como bem alertado por Romanelli (2002), em seus estudos sobre a História da Educação, é necessário não perder de vista que a escola surge como instrumento destinado a manter desníveis sociais e privilégios, onde a própria instituição se torna um privilégio da classe dominante, com mecanismos excludentes e um repertório cultural completamente hostil às camadas populares.

Não há que se desconsiderar que desde os primeiros momentos de educação institucionalizada e, por conseguinte, de utilização do currículo como instrumento norteador da relação de ensino-aprendizagem, o oferecimento de duas medidas: uma educação para exploradores e outra para explorados, feitas de matéria e forma completamente diferenciadas. Ação esta não resultante de um fato fortuito ou de uma banalidade, mas, resultante de um projeto político idealizado e propositadamente pensado para assegurar a manutenção permanente de tal divisão, dentro e fora da sala de aula (FREIRE, 1989).

Para Adorno (2006, p.16) “a educação não é necessariamente um fator de emancipação, mas um fator direcionável, atrelado ao seu processo formativo no seio social, adequando-se, sempre, aos princípios e às finalidades a partir do qual foi forjado”. A multiplicidade de discursos que participam desse processo na política escolar, impulsiona o currículo para uma posição central na formação educacional, tencionando-o sobre os atos de subjetivação, interferindo na produção de representações que os sujeitos confeccionam para o desempenho de papéis sociais (MIGNOLO, 2003).

É a partir da valorização do local que se estabelecem novos paradigmas educacionais, descoloniais, que buscam transformações políticas e sociais reais, a exemplo

das propostas impressas no texto da Lei 10.639/03. Esses novos paradigmas educacionais são o avesso do modelo de saber monolítico e representam o florescer de um movimento epistemológico atido às relações estabelecidas entre o conhecimento, a cultura e a educação, os processos de subjetivação, a política curricular, a organização e o desfazimento do determinismo que ainda marca a disposição de lugares sociais na contemporaneidade.

Este novo horizonte paradigmático destaca a importância das novas tecnologias nos processos de socialização e nas de relações de significação, assumindo uma conotação muito maior que a simples dimensão instrumental, de tecnologia enquanto ferramenta.

A tecnologia desponta como parte essencial dessa nova concepção de currículo. Ela impulsiona o pensar além da lógica da razão instrumental, propondo a experimentação da lógica do sensível, essencialmente distinta da lógica argumentativa do conteúdo, intimamente relacionada a tudo o que é criado no campo da afetividade e que pode se converter enquanto conhecimento, posicionamento político ou visão de mundo (SODRÉ, 2006).

Esta nova lógica é a lógica para a aceitação da diversidade, a lógica da educação antirracismo, antimachismo, que não se ampara em discursos argumentativos para convencer ninguém de coisa alguma, centrando-se na produção de textos culturais insculpidos numa educação para o afeto, aqui percebido como categoria de mobilização social.

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1999, p.52).

A razão pela lógica da afetividade desponta como uma nova perspectiva política e ética nas relações sociais. Ela busca rearticular parâmetros, valorizando os sujeitos em contextos que favoreçam seu bem-estar e desenvolvimento, não priorizando os interesses capitaneados pelo mercado de trabalho, pela economia, pela pressão ideológica hegemônica ou por dispositivos institucionais, ou institucionalizados (SODRÉ, 2006).

Esse projeto de razão pela afetividade assume as características necessárias para justificar sua emergência frente aos modelos epistemológicos arraigados, sobretudo, no

senso comum, em percepções sobre o que é e o que não é produção de saber e produção científica.

Esses modelos são estabelecidos em padrões sobre como as coisas são e como devem ser, numa organização de inspiração cartesiana, onde estão definidos os lugares de quem observa e de quem é observado, de quem é objeto da ciência e de quem faz ciência (SODRÉ, 2006).

A permanência desses parâmetros epistemológicos e de cientificidade no imaginário popular são mais um aspecto que denuncia a emergência de produzirem-se outras lógicas que fundamentem a racionalidade e que possam adotar em sua constituição, a dimensão da subjetividade e da diversidade.

É neste contexto que as lentes dos Estudos Culturais despontam como possibilidade investigativa, revelando teóricos inovadores, como Aníbal Quijano (2005), cujos trabalhos têm potencial para aprofundar reflexões sobre os problemas da educação no Brasil, destacando aspectos ainda não desvelados, ignorados ou não suficientemente debatidos por outros teóricos das Ciências Sociais e da Educação.

A necessidade de se trazer esses novos olhares para a problemática nacional se deve, em grande medida, à percepção de que a cultura e os processos dela decorrentes, funcionam num movimento de simultaneidade, material e simbolicamente, produzindo significados e mecanismos propagadores, que se difundem nos espaços sociais, inclusive na escola, podendo, por isso, afinar-se ao propósito de desarticular o aparato ideológico que ofusca a compreensão da realidade e que mantêm povos e culturas ainda subjugados pela ação colonial (SANTOS, 2010).

Essa precisão analítica sobre os fenômenos relacionados à opressão colonial provocam a desnaturalização dos discursos instalados no meio educacional, aprofundando e ampliando, histórica e sociologicamente, o debate sobre os processos de subjetivação nele inseridos. Os Estudos Culturais fornecem elementos teóricos para afirmar a natureza política da educação e lançar sobre ela investigações mais profundas e rigorosas, analisando todos os processos de identificação, subjetivação e diferenciação travados em seu interior (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Para esta tradição, revelar os mecanismos pelos quais se constroem as representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a

formação de outras identidades, posto que estas sejam produtos de uma construção discursiva (HALL, 1997).

Sem as referências de educação descolonizada, crítica e para o afeto, a pedagogia irrompe reiteradamente em práticas que obstam o desenvolvimento da cidadania, fazendo do espaço escolar um espaço privilegiado de legitimação da dominação e exclusão de povos e culturas (SODRÉ, 2006). Enfim, descolonizar o currículo é essencialmente lutar pela construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

METODOLOGIA

Pode-se definir metodologia como o estudo analítico e crítico dos métodos de investigação e de prova. É a análise e a avaliação crítica dos métodos de investigação que, por sua vez, são o conjunto de regras dispostas para tentar revolver o problema científico sobre o qual a investigação está posta.

Fica evidente, portanto, que pesquisar não é um ato aleatório, nem tão pouco se restringe a uma simples coleta de dados.

Antes disso, pesquisar é produzir uma estrutura analítica em meio à qual serão submetidos os dados que fundamentarão a construção da pesquisa, tudo realizado à luz de uma teoria, de um método e de critérios de cientificidade, deliberadamente ordenados para revelar as conexões que relacionam a pergunta formulada, a realidade abordada e os dados obtidos.

É na composição do esteio teórico-metodológico, na escolha das técnicas de pesquisa e de todo instrumental investigativo que delineia o horizonte de atuação do pesquisador. É na realização deste trabalho que são definidas as formas de acesso diante de seu objeto, os meios que possibilitarão o encontro com aquilo que se pretende descobrir, revelar e conhecer.

A metodologia possibilita o aprofundamento, o mergulho, um salto impulsionado pelo desejo de conhecer. Assim, a pesquisa assume o sentido de uma:

[...] indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição. Investigação e estudo, minudentes e sistemáticos com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento (THIOLLENT, 1986, p. 88).

Dada sua natureza, esta pesquisa assume natureza qualitativa, uma vez que leva em consideração os traços subjetivos e as singularidades sobre as quais se debruça. Trata-se também de pesquisa bibliográfica, pois, segue calcada no “levantamento, na seleção, no fichamento e no arquivamento de informações relacionadas à pesquisa” (GIL, 2008, p. 44), abrangendo a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos mimeografados ou fotocopiados, mapas, imagens, manuscritos, entre outros materiais outrora submetidos à triagem, na construção de um plano inicial de leitura (GIL, 2008).

Busca-se aqui fazer uma leitura atenta e sistemática de todo o material coletado, com anotações e fichamentos que serviram como fundamentação teórica do estudo. Afora isso, este trabalho também assumiu características de pesquisa descritiva, buscando observar e descobrir os fenômenos implicados no objeto de estudo, para então descrevê-los e interpretá-los (THIOLENT, 1986).

A principal diferença deste tipo de pesquisa em relação à pesquisa exploratória é que o assunto abordado pela pesquisa descritiva não é inédito, ele já é conhecido e também já foi estudado, entretanto, ainda se faz necessário fazer um aprofundamento maior nos debates por ele suscitados (THIOLENT, 1986).

Apresentada a natureza metodológica desta reflexão, destaca-se que a fundamentação que a orienta está assentada, sobretudo, nas reflexões de HALL (2016), MIGNOLO (2003), QUIJANO (2005), FREIRE (1989), SODRÉ (2006) e SANTOS (2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as discussões até aqui desenvolvidas ressaltam o papel transformador da educação e sua natureza vocacionadamente contestatória, dialógica, dialética e emancipatória. Saber é poder, e somente o ato educativo pode desarmar ideologias de dominação. Somente a educação pode construir práticas libertárias, onde crianças e adultos, homens e mulheres, educadores e educandos podem assumir, sem qualquer distinção de valor, posições de protagonismo: reflexivas, críticas e autônomas.

É importante ressaltar que a noção de educação aqui invocada não é aquela que a toma apenas como um ato de conhecimento. Muito pelo contrário. A noção de educação de que se fez uso goza de natureza contestatória, até mesmo subversiva, encarnando as

formas pedagógicas de um ato essencialmente político. A Teoria Descolonial, a Educação Patrimonial e a valorização dos saberes populares funcionam como projeto educacional, como ferramentas da educação para a superação das diferentes formas de opressão existentes na sociedade contemporânea, marcada por políticas neoliberais e excludentes, de classificação e segregação pela hierarquização das diferenças.

O reconhecimento da importância destas ferramentas na produção do currículo trouxe a discussão da cidadania para o centro desta reflexão, situando-a como finalidade maior dos esforços para a construção de uma sociedade mais justa, como conjuntura que depende da formulação de novas pedagogias, de novas doutrinas educacionais e da reformulação do processo educacional.

Esse cenário desloca todas as discussões travadas ao longo deste trabalho, movendo-as da órbita meramente acadêmica para uma outra muito mais ampla, que é a órbita da experiência pessoal e coletiva, das subjetividades que perpassam a vida cotidiana, cujos reflexos se estendem em todas as esferas da vida social, tirando definitivamente o professor de uma posição isolada e dispondo-o como agente político, orientador cultural e mobilizador na preservação dos saberes e na renovação da escola.

Entrelaçar a lógica descolonial e as propostas de intervenção teórico-metodológica da educação patrimonial é uma forma de atingir não apenas o aluno, manifesto como sujeito singular, mas, de alcançá-lo pelo entendimento de que sua singularidade individual somente faz sentido em meio ao todo que o cerca, em meio aos grupos e à comunidade que o circunda. O objetivo é despertar na coletividade local os valores de preservação, reconhecimento e valorização de seus bens patrimoniais e de sua cultura, estimulando-os a também tornarem-se multiplicadores desse ideal.

A ideia motriz desse processo é a sensibilização dos currículos como possibilidade libertária, inspirada num arcabouço teórico-conceitual plural, onde coadunam e se complementam abordagens cujo eixo central seja uma pedagogia crítica, fornecendo aos/as professores/as e demais pensadores da educação, uma gama de novas interpretações sobre os arranjos da realidade social, de modo a constituir uma leitura aclarada das relações que perpassam a construção do corpo curricular, provocando-os a refletir sobre as questões implicadas nesse processo constitutivo, impulsionando-os à promoção de ações emancipadoras, em um movimento de ruptura epistemológica com velhos paradigmas epistemológicos que, em última análise, não apenas desumanizam o

processo de produção do conhecimento, mas justificam a distribuição desigual do poder político, econômico e cultural.

Defendeu-se nesta breve reflexão que a abordagem descolonial seja capaz de impulsionar um redimensionamento das ideias que concebem a educação brasileira, cingindo-a de novos sentidos, em um movimento transdisciplinar sobre o conhecimento, ampliando a compreensão do currículo, particularmente com vistas às práticas pedagógicas e pedagogias direcionadas às escolas públicas, munindo-as cultural e humanisticamente, para organizarem-se em esforços pelo direito de fazerem-se representar, pelo direito à voz, na construção de seu próprio repertório epistemológico e na desnaturalização de estigmas, entre eles, aqueles decorrentes da racialização das identidades.

O que se percebe, portanto, é que a proposta de educação descolonial, sobretudo quando colecionada a outras ferramentas de valorização cultural, como a Educação Patrimonial, é plenamente capaz de enriquecer o ambiente escolar introduzindo a cultura popular e os saberes tradicionais como um dos eixos de organização dos currículos, reconhecendo-os como válidos e legítimos, despindo-os de todo senso depreciativo e da folclorização imposta pela classificação e hierarquização cultural impressa nos roteiros da “alta cultura”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GARBINATTO, Valeska. **Ensino de História e patrimônio histórico: pontes para a construção da memória e da cidadania**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL S. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MIGNOLO, W. **Histórias locais, projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SANTOS, B. S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa** - ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.